

Reinhard Schneider

Musikalische Antinomien und antinomische Musikpädagogik

Wenn ich Sie, verehrte Damen und Herren, am Ende der heutigen langen und anstrengenden Vortragsfolge nun noch einlade, mit mir über musikpädagogische Antinomien nachzudenken, so versuche ich eine Programmidee, die der gesamten Tagung zugrunde liegt, zu verwirklichen, nämlich Pädagogik und Musikpädagogik ins Gespräch miteinander zu bringen. Mich hat vor allem Rainer Winkel mit seinem Buch "Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule" (1) dazu angeregt, die Musikpädagogik oder die Musikerziehung unter den von ihm vorgetragenen Gesichtspunkten zu durchdenken. Den Anfang dieses Denkprozesses werde ich in den nächsten Minuten darstellen.

Ich möchte deutlich machen, daß es für die Konsolidierung und Weiterentwicklung der Praxis und der Theorie der Musikpädagogik wichtig sein könnte, Antinomien im je eigenen pädagogischen Handlungs- und Theoriefeld wahrzunehmen, zu akzeptieren und durchzuhalten und Spuren antinomischen Denkens in der eigenen Fachgeschichte aufzuspüren. Da aber auch in der allgemeinen Pädagogik antinomisches Denken die Ausnahme und eher einseitige Orientierungsmarken bevorzugt und eindimensionale Strategien verfolgt werden, so ist es nicht verwunderlich, daß auch die Musikpädagogik ein ähnliches Bild zeigt und viele Diskussionen dadurch gekennzeichnet sind, daß man eine Einseitigkeit durch eine andere zu überbieten versucht. Der Schüler wird gegen das Kunstwerk ausgespielt, das Kunstwerk gegen die Populärmusik, Handlungsorientierung gegen Hörerziehung, Improvisation gegen Interpretation, Musikerlebnis gegen Musikverstehen usw. Gegen diese sich überbietenden Einseitigkeiten ist das antinomische Denken ins Feld zu führen. Für mich verbinden sich mit diesem Ansatz zwei Hoffnungen: Einmal den musikpädagogischen Diskurs in theoretischer Hinsicht zu festigen, ihn über die Stufe des Meinungskampfs hinauszuhelien und zum anderen Perspektiven für die Praxis der Musikpädagogik zu entdecken, die die Komplexität von Musikunterricht zu reduzieren, ohne sie zu verdecken.

Viele musikpädagogische Kontroversen lassen sich auf nicht durchschaute Antinomien zurückführen. Wenn es gelänge diese Hintergründe bewußt, die Bedeutung antinomischer Strukturen in Theorie und Praxis deutlich zu machen, könnte tatsächlich ein positioneller Fortschritt erzielt werden. In

einem der beiden Vorworte zum ersten Band des "Handbuchs der Musikpädagogik" versucht Hans-Christian Schmidt die gegenwärtige Musikpädagogik auszuloten, eine Bilanz zu erstellen und Perspektiven zu formulieren. Dort, wo er wirkliche positionelle Fortschritte feststellt, handelt es sich bezeichnenderweise um die Überwindung einseitiger Orientierungen. Er fordert deshalb zu recht: "Höchste Zeit also, die stets sich neigenden Gewichte auszutariieren, Mißtrauen anzumelden gegen Tendenzen, welche die Musik einseitig entweder als Medium schwitzender Geselligkeit oder als nur nüchterne Struktur zum ausschließlichen Zwecke sachlicher Analyse pädagogisch verwenden wollte. Höchste Zeit nun, den Zusammenhang von Einfühlen und Erkennen, von Interesse und Mitgenommensein aus anthropologischer Sicht herzustellen und die Scheinkontroverse 'Musikmachen versus Musikwerkreflexion' zu beenden mit der Einsicht in einen lernpsychologisch tragbaren Handlungsbegriff, wonach Handeln verstehendes Begreifen und begreifendes Verstehen meint." (2) Fraglich bleibt allerdings, ob Schmidt und mit ihm viele andere Didaktiker mit dem Handlungsbegriff nicht wiederum ein eindimensionales Konzept durchzusetzen versuchen, das zwar in mancher Hinsicht aufgeklärter ist als andere Vorstellungen, der die Musikpädagogik bisher gefolgt ist, das aber trotzdem wiederum nur einen Pendelausschlag markiert, dem unweigerlich der nächste in die entgegengesetzte Richtung folgt. Bestätigung findet eine solche Vermutung etwa in dem folgenden Satz aus dem schon zitierten Text von Hans-Christian Schmidt: "Nicht ästhetische oder soziologische Paradigmen machen ihren Wesenskern (gemeint ist der Wesenskern der Musikpädagogik, R. S.) aus, sondern das zwischen Lehrern und Schülern vereinbarte Handeln als eine dynamische Form der Auseinandersetzung." (3) Der Handlungsbegriff taugt bestenfalls zu einer unspezifischen Begründung von pädagogischer Praxis in einem sehr allgemeinen Sinn, keinesfalls läßt sich mit ihm der Wesenskern, was dies auch immer sein mag, der Musikpädagogik erfassen. Daß es sich bei der sogenannten Handlungsorientierung in der Pädagogik um eine der vielen Einseitigkeiten handelt, wird vielleicht deutlicher, wenn ich einige grundlegende Aspekte einer antinomischen Musikpädagogik dargelegt und ihre Verbindung mit musikalischen Antinomien aufgezeigt habe. Meine weiteren Überlegungen habe ich folgendermaßen gegliedert:

1. Begriffliche Klärungen,
2. Antinomische Pädagogik,
3. Musikalische Antinomien und antinomische Musikpädagogik.

1. (Begriffliche Klärungen) In der "Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften" hat Hegel die Antinomie als eine "Behauptung zweier entgegengesetzter Sätze über denselben Gegenstand und zwar so, daß jeder dieser Sätze mit gleicher Notwendigkeit behauptet werden muß", charakterisiert. Beispielhaft sei auf einige pädagogische Antinomien hingewiesen werden wie bewahren und verändern, belohnen und strafen, fordern und fördern, unterrichten und erziehen usw.

In der Auseinandersetzung mit den vier kosmologischen Antinomien Kants hat Hegel in dem eben schon zitierten Paragraphen 48 der Enzyklopädie das Antinomische dann aber als ein umfassendes Prinzip erläutert. Er schreibt dort: "Die Hauptsache, die zu bemerken ist, ist, daß nicht nur in den vier besonderen, aus der Kosmologie genommenen Gegenständen die Antinomie sich befindet, sondern vielmehr in allen Gegenständen aller Gattungen, in allen Vorstellungen, Begriffen und Ideen. Dies zu wissen und die Gegenstände in dieser Eigenschaft zu erkennen, gehört zum Wesentlichen der philosophischen Betrachtung; diese Eigenschaft macht das aus, was weiterhin sich als das dialektische Moment des Logischen bestimmt." (4)

Nicht um Kant zu rehabilitieren, sondern weil er ein besonders prägnantes Beispiel dafür gegeben hat, daß in allen Gegenständen aller Gattungen sich das antinomische Prinzip wiederfindet, sei seine Formel vom ungeselligen Gesellen, mit der er den Menschen charakterisiert hat, erwähnt. Kant faßt in dieser griffigen Formulierung zusammen, daß für die menschliche Lebensweise die Spannung zwischen Geselligkeit oder Gemeinschaft und dem ungebundenen, freien und ungeselligen Verhalten des einzelnen typisch und unaufhebbar ist.

2. (Antinomische Pädagogik) Um nun über diese Begriffsbestimmungen hinauszugehen und einen Schritt in die pädagogische Diskussion zu tun, möchte ich mich auf die Pädagogik Rainer Winkels beziehen. Damit stehen wir zugleich in der Tradition der Pädagogen, auf die sich Winkel bezieht und beruft. Zu nennen sind vor allem Comenius, Friedrich Schleiermacher, Theodor Litt, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Ballauff. Diese Pädagogen stehen heute nicht im Zentrum der Diskussion, was sich aus der Sicht Winkels nur als Verlust verstehen läßt, der durch die Rekonstruktion des Antinomischen in der heutigen Pädagogik und durch die zukünftige Anwendung antinomischen Denkens in der pädagogischen Praxis kompensiert werden sollte. An diese Bewegung möchte ich die Musikpädagogik

heranführen, nicht in dem Glauben, daß damit alle fachlichen Probleme eine Lösung fänden, sondern um Fachdidaktik oder fachlich orientierte Pädagogik unter Wahrung ihrer Autonomie mit der gedanklichen Substanz und dem theoretischen Anspruch eines allgemeinen Pädagogikkonzepts zu verknüpfen.

Besonders einleuchtend ist mir das Grundkonzept einer antinomischen Pädagogik auch deshalb, weil es im Kern auf eine Anthropologie zurückgeht, die den Menschen als ein offenes, nicht festgelegtes, widersprüchliches Wesen begreift, als ein Wesen, das mit und in Widersprüchen lebt, das Widersprüche grundsätzlich nicht überwinden kann und deshalb aushalten muß. Winkel hat diese Einsicht prägnant formuliert: "Der Mensch geht eben nicht auf - weder so noch anders. Er ist das zerrissene, das offene, das letztlich nicht definierbare und festzulegende Wesen. Er ist dies alles und / doch nichts davon ausschließlich: hoffend und verzagend, Gedanke und Gefühl, Liebe und Haß. In seinen Anthropologien wagt der Mensch einen Entwurf seiner selbst; sagt er nicht nur über das Sein, sondern auch über das Sollen etwas aus; in unseren Anthropologien sind wir das, was wir über uns denken, was wir mit uns fühlen und was wir aus uns machen - inmitten widersprüchlicher Voraussetzungen, Gegebenheiten und Tendenzen. Der diese anthropologische Struktur am besten kennzeichnende Begriff, in dem die ungezählten Merkmale des Menschen quasi koinzidieren, lautet: Antinomie." (5) Auf dieser anthropologischen Basis entwickelt Winkel nun in außerordentlich anregender Art und Weise verschiedene pädagogische Perspektiven und Strategien, deren Motor jeweils eine spezifische Antinomie ist, von denen schon einige erwähnt wurden wie bewahren und verändern, belohnen und strafen, fordern und fördern, unterrichten und erziehen, festlegen und offenhalten, verstehen und widerlegen. Er plädiert für die Wiederherstellung pädagogischer Vernunft und kämpft gegen Resignation aber auch gegen die Illusion, gegen den Ich-Kult aber auch gegen den Sachzwang, gegen den extremen, aber auch gegen den harmoniesüchtigen Lehrertyp. Bei ein wenig Phantasie fällt es nicht schwer, diese verschiedenen antinomischen Konfigurationen in musikpädagogische Perspektiven zu übertragen, sie als Sondierungsinstrumente für musikpädagogische Probleme zu benutzen und für musikbezogene Unterrichtsprozesse fruchtbar zu machen. Es scheint ganz selbstverständlich zu sein, daß Musikunterricht beispielsweise sowohl für Veränderungen im Brauchen und Gebrauchen von Musik, um noch einmal eine Formulierung von Hans-Christian Schmidt zu benutzen, offen sein

muß, als auch die Bewahrung überlieferter musikalischer Verhaltensweisen zu gewährleisten hat.

Die Musikpädagogik hat sich zu ihrem Nachteil - ich wies zu Beginn meines Beitrags darauf hin - von einseitigen Orientierungen leiten lassen. Dies geschah entweder aus einer unsicheren theoretischen Position heraus, aus modischem Anpassungsdruck oder unter politischem Druck, aber auch von einem oft einseitigen Musikverständnis und von einseitigen ästhetischen Positionen aus.

Im Stimmengewirr der musikpädagogischen Diskussionen der letzten 20 oder 30 Jahre gab es einige Verfechter oder Vorkämpfer einer Musikpädagogik, die sich nicht an einseitigen Funktionen der Musik oder an eindimensionalen Erziehungszielen orientiert haben, zu ihnen gehört vor allem Walter Gieseler, dessen Musikverständnis von antinomischen Denkansätzen beeinflusst ist. Er begründet Musikpädagogik aus der Musik selbst, ohne sie zu verabsolutieren, ohne sie aus individuellen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen zu lösen. In den von ihm herausgegebenen kritischen Stichwörtern zum Musikunterricht hat er seinen Ansatzpunkt folgendermaßen gekennzeichnet: "Musik muß in ihrer Fülle im Musikunterricht erscheinen, also hörbar - sichtbar - beobachtbar - verbalisierbar. In ihrer Fülle, das heißt also als Erleben und Denken, als Gegenstand des Intellekts, aber auch als Quelle von Emotion und Affekt. Insofern steht im Mittelpunkt des Musikunterrichts Musik selbst als klingendes Phänomen, das Faszination und Identifikation auslöst, dann aber auch zum Gegenstand von Versenkung, Reflexion, Nachdenken und Wissen wird: Somit wird Musik in den Zusammenhang menschlichen Lebens überhaupt gestellt." (6) Auf dieser Einsicht ist zu beharren. Diese Position muß weiter ausgebaut werden. Bevor dieser musikpädagogische Faden jedoch weitergesponnen werden kann, bedarf es aus meiner Sicht noch einer gründlicheren Auseinandersetzung mit dem, was Gieseler die Musik selbst nennt.

3. (Musikalische Antinomien und antinomische Musikpädagogik) Hegel hat den entscheidenden Hinweis gegeben, indem er auf die umfassende und grundlegende Bedeutung der Antinomie hinwies. Musik selbst ist zutiefst antinomisch. Diesen Gedanken findet man abgeschwächt natürlich als Gemeinplatz in fast jeder Diskussion über Musik. Es wird von ihr gesagt, daß sie Verstand und Gefühl anspreche, daß sie Rationalität und Irrationalität vereine usw. Durch das Wörtchen "und" in der Fügung "Verstand und

Gefühl" wird das Problem aber eigentlich eher verdeckt, denn die Frage ist doch wohl, wie dieses Verhältnis aufzufassen ist. Der für mich überzeugendste Lösungsvorschlag für diese komplizierte Problematik stammt von Hans Heinrich Eggebrecht. In der zusammen mit Carl Dahlhaus zusammen verfaßten Schrift "Was ist Musik?" gibt Eggebrecht eine Antwort, in der anthropologisches, musikästhetisches und musikhistorisches Denken zusammengeführt werden, eine selten anzutreffende Verdichtung des Denkens über Musik.

Eggebrecht sieht in den beiden Begriffen "Emotion und Mathesis" das für die abendländische Musik "grundlegende Gegensatzpaar". Es scheint unmöglich zu sein, Musik durch einen Begriff zu kennzeichnen. Die Suche nach einem Begriff ist ein verhängliches wenn nicht gar unmögliches Unternehmen. Musik ist zutiefst durch eine antinomische Struktur gekennzeichnet, die unaufhebbar ist und die deshalb zu ständig neuen Vermittlungsversuchen herausfordert und so zum Motor der geschichtlichen Entwicklung der abendländischen Musik geworden ist. Die Musikgeschichte zeigt, daß es dabei durchaus zu epochalen Einseitigkeiten kommen kann: Das Mittelalter hat sich eher an dem Mathesis-Pol der Musik orientiert; die Zeit des Sturm und Drang zeigte ausschließlich Neigungen in die andere Richtung. Dies sind jedoch zeitgeschichtliche Gewichtungen und Akzentuierungen, die nicht etwa eine Aufhebung des grundsätzlichen immer vorhandenen Gegensatzes bedeuten. Es sind vielmehr Beispiele dafür, daß dieser Vermittlungsprozeß zwischen den gegensätzlichen Positionen keine Ruhepunkte oder Endpunkte erzeugt, sondern unter ständiger Spannung steht und eine vibrierende Eigendynamik hat.

Musikalische Prozesse sind in der Natur verankert, und zwar in der Natur des Menschen und in der Natur des Klingenden. "Die Emotion ist gleichsam in der sinnlichen Natur des Menschen die Mitte, Mathesis ist das Instrument zur Entdeckung und Konstituierung der Harmonia (Ordnung), die das jener Mitte Gegenüberstehende, Entgegengesetzte und doch von ihr beständig Erstrebte ist. Zeit ist aber dasjenige, in dem beides als Musik in die Wirklichkeit tritt, und sie ist für den Menschen von allem Wirklichen das Wirklichste." (7)

In engem Zusammenhang mit dem Mathesis/Emotio-Gegensatz ist die anthropologische Figur der vermittelten Unmittelbarkeit oder (in anderer Formulierung) der indirekten Direktheit zu sehen. Ich will jetzt diese Figur nicht ableiten und entfalten oder auch nur nachzeichnen, sondern am Bei-

spiel des Musikhörens verdeutlichen: Musikhören ist einerseits ein unmittelbarer Prozeß mittels meines Leibes und andererseits erlebe ich diesen Prozeß als Prozeß in seiner Unmittelbarkeit. Die Einsicht in diese grundlegende anthropologische Figur geht auf Helmuth Plessner zurück: "Ich stehe mit den Dingen der Umwelt mittels meines Leibes in einem unmittelbaren und als unmittelbar erlebten Kontakt." (6) Das Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit ist eines der drei anthropologischen Grundgesetze Plessners. Die beiden anderen Gesetze sind das der natürlichen Künstlichkeit und das des utopischen Standorts. Mit dem dritten Gesetz ist die Spannung zwischen Verwurzelung und Bodenlosigkeit angesprochen.

Plessner hat selbst eine musikpädagogisch interessante Folgerung aus dem Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit gezogen, er hat nämlich eine Definition von Musikalität gewagt. Sie lautet: "Musikalität ist nichts anderes als das Vermögen, Herr seines eigenen Mitgenommenseins durch Töne zu sein." (7) Diese Formulierung kann meines Erachtens als eine Grundidee einer antinomischen Musikpädagogik gelten. Sie erfaßt sowohl die vitale Betroffenheit und die gefühlsmäßige und geistige Betroffenheit des Menschen durch Musik, aber auch seine Möglichkeit dies alles abständig zu erleben, als diese seine Betroffenheit und Betroffenheit, als sein eigenes Mitgenommensein durch Musik. In dieser Antinomie ist die musikalische Freiheit des Menschen begründet, der die Musikpädagogik Bahn brechen muß, denn diese Figur ist zwar eine anthropologische Konstante, aber kein Ereignis, das sich von selbst einstellt. Im Gegenteil: Diese Freiheit ist heute durch eine expandierende Bewußtseinsindustrie bedroht, die alle ihr zur Verfügung stehenden Mittel einsetzt, die Herrschaft über das Mitgenommensein durch Musik zu behalten und zu festigen. Eine musikalische Grundbildung für alle - meinetwegen mit der Einschränkung für alle-, die es wollen, eine musikalische Grundbildung für alle durch das öffentliche Erziehungssystem muß deshalb die Grundlage für musikalische Selbstbestimmung legen. An dieser Zielvorstellung müssen alle theoretischen Überlegungen, politischen Entscheidungen und musikpädagogischen Strategien gemessen werden.

Das dritte anthropologische Grundgesetz, das die Spannung zwischen Verwurzelung und Bodenlosigkeit, zwischen der Offenheit, dem Nicht-Festgelegt-Sein und der relativen Geschlossenheit, der Umweltverhaftetheit der menschlichen Lebensweise auf eine Formel bringt, bildet den Hintergrund einer weiteren musikpädagogischen Antinomie, nämlich der von Prägung und Öffnung. Eine Musikpädagogik, die Kinder und Jugendliche auf ihre musikalische Zukunft vorbereiten will, die Perspektiven öffnen und nicht

abdecken will, kann auf Prägung, auf Begrenzung und musikalische Milieustiftung nicht verzichten. Der Weg ins Offene, die Erprobung neuer Möglichkeiten, bedarf des Halts in einem musikalischen Milieu, bedarf einer gewissen Bodenständigkeit.

In diesen Zusammenhang gehören auch die Begriffe der Lebenswelt und der Lebensform. Klaus Mollenhauer ist einer der Pädagogen, die sich in den letzten Jahren diesen Problemen zugewandt haben. In seinem 1985 in 2. Auflage erschienenen Buch "Vergessene Zusammenhänge. Über Erziehung und Kultur" und in dem 1986 herausgekommenen Buch "Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion" entfaltet er die hier in Rede stehende Antinomie und plädiert für eine bewußte und frühe Prägung des Kindes: "Der erste und in genauem Sinne des Wortes 'fundamentale' Vorgang in Erziehungsverhältnissen ist deshalb die Präsentation von Strukturen." (7) Statt von Strukturen könnte man auch von kulturellen Ordnungen und von spezifischen Lebensformen sprechen.

Wenn ein Kind in die Schule kommt, ist es schon geprägt durch Strukturen und Lebensformen, auch in musikalischer Hinsicht. Daraus jedoch den Schluß zu ziehen, daß die Schule immer zu spät komme, halte ich für falsch. Meines Erachtens ist daraus aber eine andere Folgerung zu ziehen, daß nämlich die schulische und auch die vorschulische Musikerziehung sich ihrer eigenen Prägungskräfte und -möglichkeiten bewußt werden muß und sie gekonnt einsetzen muß. Je jünger ein Kind, desto problematischer erscheint mir ein Angebotspluralismus, eine Häppchenpädagogik, die von vornherein alles offenhalten will. Die Schule und damit auch die Musikpädagogik muß sich ihrer kulturellen Bedeutung bewußt werden und darf sich nicht auf Reaktionen beschränken, sondern muß eine Verschachtelung in die Gesamtkultur anstreben, um kulturelle Prozesse mitsteuern zu können. Das bedeutet zumindest für die Vorschul- und Grundschulpädagogik, das sie prägende musikalische Eindrücke vermitteln muß. Ansonsten ist sie zur Bedeutungslosigkeit verurteilt.

Musik - wie alle anderen Künste auch - hat ihre Wurzeln in der menschlichen Anschauung und die Musik - genauer gesagt - im akustischen Modus, im Sinnesgebiet des Hörens. Der akustische Modus, das Sinnesgebiet des Hörens, ist nicht zu trennen von der motorischen Disposition des Menschen. Rhythmus ist eine akustomotorische Größe. Die akustischen und motorischen Komponenten stehen aber nicht antinomisch zueinander, sondern sind unterscheidbare Aspekte eines einzigen Funktionskreises.

Deshalb ist eine Musikpädagogik, die die Forderung aufstellt, daß Musikhören und Musikmachen im Musikunterricht zur Geltung kommen müssen, auch noch keine antinomische Musikpädagogik, sondern eine aufgeklärte Position, die eine Balance zweier Bereiche fordert, die in der Natur des Menschen als Entsprechung angelegt sind. Die Bezeichnung "akustomotorisch" macht deutlich, daß man sich in der akustischen Anschauung bewegen kann. Man kann sich zu Klängen, Tönen und Geräuschen, aber auch mit ihnen, bewegen, indem man singt und musiziert. Dies hat wohl auch zu dem Fehlschluß geführt, daß Musik eine Handlung sei und Musikpädagogik eine Handlungsorientierung brauche. Der Begriff der Handlung hat seine Wurzel im visuellen Bereich, im Auge-Hand-Feld. Es ist deshalb folgerichtig, daß die Handlungsorientierung in der allgemeinen Pädagogik im Zusammenhang mit der Förderung von Erkenntnisprozessen gesehen wird. Handeln, begreifen, einsehen bilden einen eigenen Funktionskreis. Deshalb zwingt die sogenannte Handlungsorientierung, wenn sie denn wirklich eine ist, Musikpädagogik und Musikerziehung wieder unter eine zwar modisch drapierte aber dennoch eindimensionale rationalistische Zwangsherrschaft.

Neue Perspektiven für die Musikerziehung in den 90er Jahren ergeben sich meines Erachtens, wenn es gelingt, die antinomischen Ansätze aus Anthropologie, Musikphilosophie, Pädagogik und Musikpraxis zusammenzuführen. Dies bedeutet auf jeden Fall, Musik selbst in den Mittelpunkt des Musikunterrichts zu stellen. Das wäre auch der erste Schritt, ihr den vielgesuchten Sitz im Leben zu geben. Diese Entwicklung könnte die Möglichkeit eröffnen, die oft beschworene humane Substanz der Musik tatsächlich zu entfalten: als lebendige Vermittlung des Mathesis/Emotio-Gegensatzes in der Anschauung, in der Gestaltung und in der Reflexion. Die sich abzeichnende Perspektive einer antinomischen Musikpädagogik kann einerseits verstanden werden als eine Weiterführung schon bestehender Ansätze und andererseits als eine Korrektur problematischer Entwicklungen und einseitiger Ausrichtungen. Sollte sich dieses Denken durchsetzen, könnte Gieseler tatsächlich Recht bekommen: "Die Zeiten musischer Verblasenheit kommen nicht wieder, das könnte nur ein Zeitgenosse meinen, der aus dem Entweder-Oder lebt und nicht aus dem Sowohl-Als-auch. Beides ist gefragt Ratio und Emotio, Denken und Erleben, Leisten und Genießen." (11)

Allerdings scheint mir alleine mit der Haltung des Sowohl-Als-auch noch keineswegs eine antinomische Position erreicht zu sein. Der Wechsel von

verschiedenen Umgangsweisen mit Musik, ein reichhaltiges Methodenrepertoire im Musikunterricht, die Integration von Musikhören, Musikmachen, Information, Komposition usw., die Addition und auch die Integration der verschiedenen Lernfelder, die Entgrenzung des Musikangebots im Musikunterricht, die Öffnung des Musikunterrichts für die unterschiedlichsten Musikarten, all dies sind zwar Schritte in die richtige Richtung und ermöglichen vielleicht einen abwechslungsreichen, lebendigen und sozial-integrativen Musikunterricht, führen aber nicht zwangsläufig zu einer antinomischen Musikpädagogik bzw. sollten nicht damit verwechselt werden. Ein Musikunterricht auf der Basis des Sowohl-Als-auch kann darin stecken bleiben, eine Addition von Einseitigkeiten zu sein. Nicht in jeder Phase jeder Musikstunde kann der Idealfall einer antinomischen Spannung lebendig und bewußt gehalten werden, aber als Tendenz und in der Person der Lehrerin und des Lehrers verkörpert - Winkel fordert sogar den Antinomielehrer - muß dieser Grundansatz alle musikunterrichtlichen Aktivitäten durchsäuern. Musizieren im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen muß, wenn es wirklich zu einer Musikalisierung und nicht lediglich zu einer Beschäftigung und zu einer Erfüllung des methodischen Plansolls eingesetzt wird, aus der widersprüchlichen Spannung von Mathesis und Emotio, Spiel und Ernst, Erlebnis und Leistung, Spontaneität und Kontrolle, Ausdruck und Ordnung entfaltet werden. Helmuth Plessner hat das Musizieren als ein sich bändigendes Tun charakterisiert. (9) Wohl-gemerkt: keine Handlung, sondern ein Tun, das sich nach Maßgabe eigener Gesetze selbst bündigt. Zur weiteren Kennzeichnung dieser Grundspannung zitiere ich noch einmal eine Erläuterung Eggebrechts zum Mathesis/Emotio-Gegensatz. Es handele sich hierbei um ein echtes Gegensatzpaar, "dessen beide Seiten zwar beständig zueinander hinstreben und Formen der Vermittlung suchen und finden, dabei jedoch - zufolge ihrer Gegensätzlichkeit - nie zur Ruhe kommen und den Vermittlungsprozeß beständig neu aus sich erzeugen." (10)

Soweit ich sehe, sind sich nahezu alle Musikdidaktiker einig darin, daß der Musikunterricht wirkliche Musikerfahrungen vermitteln müsse. Das bedeutet aber doch, daß die musikalischen Kernprozesse sich auch wirklich im Musikunterricht ereignen müssen, daß der eben angesprochene dynamische Vermittlungsprozeß auch die musikalischen Aktivitäten, d. h. Musikhören, Singen und Musizieren, im Musikunterricht bestimmen muß. Der Mathesis/Emotio-Gegensatz ist nicht nur der Lebensnerv der abendländischen Musikgeschichte, sondern auch jeder subjektiven anspruchsvollen Musikerfahrung.

Anmerkungen:

- 1) Düsseldorf 1986
- 2) H.-Ch. Schmidt: Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1. Geschichte der Musikpädagogik, Kassel u. a. 1986, S. 20
- 3) a. a. O., S. 21
- 4) G. W. F. Hegel: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830), Frankfurt/M. 1970 (Werkausgabe Bd. 8, S. 127/128)
- 5) a. a. O., S. 24
- 6) W. Gieseler (Hg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht, München 1978, S. 63/64
- 7) C. Dahlhaus/H. H. Eggebrecht: Was ist Musik?, Wilhelmshaven 1985, S. 190/191
- 8) H. Plessner: Philosophische Anthropologie, Frankfurt/M. 1970, S. 49/50
- 9) ders.: Gesammelte Schriften Bd. 7, Frankfurt/M. 1982, S. 198
- 10) K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge. Über Erziehung und Kultur, 1985², S. 27
- 11) W. Gieseler: Curriculum - Revision und Musikunterricht, in: H. Ch. Schmidt, Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1, Kassel u. a. 1986, S. 246
- 12) H. Plessner: Philosophische Anthropologie, S. 214
- 13) C. Dahlhaus/H. H. Eggebrecht: Was ist Musik?, S. 32/33